



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

# Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)  
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.  
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

# Inhalt

Vorwort .....	5
---------------	---

*Bernhard Sieland und Laura Jordaan*

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen .....	7
---	---

## Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

*Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss*

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen .....	23
---	----

*Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss*

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können .....	37
---	----

*Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann*

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden .....	53
---	----

*Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies*

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie .....	69
--	----

*Gabriele Krause*

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback .....	83
---	----

---

## **Train-the-trainer-Konzepte**

*Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies*

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern ..... 109

*Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann*

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept ..... 129

*Evelyn Krauß*

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) ..... 143

## **Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil**

*Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde*

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren ..... 163

*Christina Plath*

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten ..... 171

## Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

### Zusammenfassung

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Teilprojekt KoBB<sup>3</sup>, Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) wird an der TU Braunschweig ein Peer-Mentoring-Programm etabliert, um eine angemessene Beratungs- und Begleitstruktur für Studienanfängerinnen und –anfänger des Lehramts zu schaffen. Als zwingend notwendige Aspekte zur Gewährleistung der Effektivität von Mentoringprogrammen werden wiederholt die Schulung und Vorbereitung von Mentorinnen und Mentoren genannt (z.B. Sloane & Fuge, 2012; Ziegler, 2009). Jedoch gibt es kaum Studien, die diese Schulungen, insbesondere im Kontext der Lehrerbildung dokumentieren und evaluieren. Der vorliegende Beitrag stellt ein Schulungskonzept sowie erste Ergebnisse zur Schulungsevaluation vor.

**Schlüsselbegriffe:** Studieneingangsphase, Peer-Mentoring, Mentoring-Schulung, Schulungs-Evaluation

---

Dr. Hannah Perst, Prof. Dr. Barbara Thies, Cora Adameit, M. Sc., Dr. Gesa Uhde  
TU Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
h.perst@tu-bs.de

---

<sup>3</sup> KoBB ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

## **1. Mentoring als institutionelle Maßnahme zur Unterstützung von Studienanfängerinnen und -anfängern**

Das Teilprojekt KoBB (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen), das die TU Braunschweig im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchführt, konzipiert ein Peer-Mentoring Programm als Beratungs- und Begleitstruktur für Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase mit dem übergeordneten Ziel der Verminderung der Studienabbruchquote in Lehramts-MINT-Fächern, da sich die in mehreren Studien berichteten hohen Schwundquoten bei Studierenden der MINT-Fächer (z.B. 39% für Mathematik, Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014; 41% Physik Lehramt, Albrecht & Nordmeier, 2011) auch in der Schwundbilanz der TU Braunschweig, z.B. für gymnasiales Lehramt Mathematik (Dekanat Fak. 6 TU BS) wiederfindet.

Beim Peermentoring übernehmen sog. Peers, also (etwa) Gleichaltrige bzw. im universitären Kontext Studierende aus höheren Semestern die Rolle von Mentorinnen und Mentoren. Dadurch ist im Vergleich zu traditionellem Mentoring, bei dem ältere und hierarchisch meist übergeordnete Personen die Mentorinnen- und Mentorenrolle übernehmen, die Hemmschwelle für Mentees häufiger niedriger (Carvin, 2011). Ein weiterer Vorteil besteht in der dezentralen Organisation des Peer-Mentoring (McManus & Russell, 2007). Studien deuten darauf hin, dass die Begleitung durch Peer-Mentorinnen und Mentoren bei Studierenden zu mehr psychologischer Sicherheit, zu höherer Studienzufriedenheit und besserer Sozialisierung im akademischen Umfeld führt (Gerholz, 2014).

Letztere spiegelt einen nicht unwesentlichen Aspekt für den Verbleib im Studium wider, ausgehend vom Studienerfolgsmodell nach Heublein (2014), in dem Studienabbruch als Folge mangelnder Passung individueller und institutioneller Faktoren betrachtet wird. Beim Mentoring als institutionelle Maßnahme zur Unterstützung während der Studieneingangsphase wirken der Austausch in der Gruppe sowie die Nutzung der Mentoring-Gruppe als soziale Ressource (Fuge, 2013), die zu einer gelungenen Sozialisation im neuen Lernumfeld Universität beiträgt. Weitere Wirkfaktoren im Mentoring lassen sich laut Fuge (2013) darin beschreiben, dass die Mentorin/der Mentor als Rollenvorbild fungiert, ihre/seine Erfahrungen sowie studienrelevante Informationen weitergibt und somit die oben bereits genannte Sicherheit vermitteln kann. Ausgehend von der Annahme, dass die akademische Sozialisation alleine die Studierenden nicht ausreichend für eine Mentoringtätigkeit qualifiziert (Sloane & Fuge, 2012) und unter Rückgriff auf Befunde, die zeigen, dass die subjektive Überzeugung von Mentorinnen und Mentoren z.B. in Bezug auf ihren und den (niedrigeren) Kompetenzstandpunkt ihrer Mentees Effekte auf die Mentoring-Qualität haben (Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2015), wird im KoBB-Peer-Mentoring-Projekt eine zweitägige Schulung zur Anbahnung von Wissen und Kompetenzen, die für die Mentoring-Tätigkeit erforderlich sind, konzipiert.

## **2. Die KoBB-Peer-Mentoring-Schulungskonzeption**

Ausgehend von der Konzeptionalisierung von Mentoring als beraterorientierte Lehr- und Lernform (Sloane & Fuge, 2012), verfolgt die Schulung zwei übergeordnete Ziele: zum einen soll den Peer-Mentorinnen und -Mentoren Verhaltenssicherheit für ihre zukünftige Mentoringtätigkeit vermittelt werden und zum anderen dient die Schulung der Vorbereitung für eine beratende Tätigkeit im Mentoring. Es müssen also zunächst Kenntnisse über Mentoring sowie dessen Wirkfaktoren (Fuge, 2013; Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014) erworben werden sowie Klarheit und Verständnis über die eigene Rolle als Mentor/in (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Scanlon, 2009) und über Kernkompetenzen und Aufgaben einer Mentorin/eines Mentors (Christie, 2014; Taylor, Kachur, Hofhansl, Marz, 2014). Ebenso wird die Mentoring-Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Fuge, 2013) als zentraler Faktor im Mentoring thematisiert.

Das Aufgabenspektrum der zukünftigen Peer-Mentorinnen und -Mentoren umfasst auch eine beratende Tätigkeit, zu deren Anforderungsprofil Gesprächsführungskompetenzen (angelehnt an Pallasch und Kölln, 2014) sowie Beratungswissen zählen. In Anlehnung an die klientenzentrierte Beratung nach Rogers (1981) werden hier Inhalte vermittelt über das Menschenbild und ethische Rahmenbedingungen in der Beratung. Auch die Vermittlung der drei Basisvariablen Empathie, Wertschätzung und Kongruenz, die die Grundlage der Berater/in-Klient/in-Beziehung bilden, ist hierbei zentral. Um den Bezug von Beratung zur konkreten Mentoring-Tätigkeit herauszuarbeiten und damit von anderen Bereichen der Beratung, für die die Mentorinnen und Mentoren in ihrer Tätigkeit nicht zuständig sind (z.B. psychosoziale Beratung), abzugrenzen, werden die Techniken anhand von Beispielen aus konkreten Mentoring-Situationen (s.u.) eingeübt.

Die Schulung beinhaltet also neben theoretischem Input zum Wissensaufbau über Mentoring und dessen Wirkfaktoren auch praktische Übungsanteile, die dem Aufbau von Beratungskompetenzen dienen.

## **3. Ablauf der KoBB-Peer-Mentoring-Schulung**

### **3.1 Tag 1 der Schulung**

Mit dem übergeordneten Ziel, Klarheit und Transparenz über das Programm zu schaffen, beginnt die Schulung an Tag 1 mit einer Einführung in das Mentoring-Programm, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Ziele und den Ablauf des Programms informiert werden. Einer theoretischen Begriffsbestimmung von Mentoring folgt eine Erläuterung der Wirkfaktoren im Mentoring (angelehnt an Fuge, 2013). Im nächsten Schritt werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu angeleitet, über ihre Rolle als Mentor/in und zukünftige Aufgaben als Mentorinnen und Mentoren nachzudenken. Zu den Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren zählen insbesondere die Weitergabe von Erfahrungswissen (Fuge, 2013), Vorbeugung sozialer Isolation (Sloane & Fuge, 2012), die Förderung emotionaler Stabilität (Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014) sowie das Schaffen von Netzwerken (Jahn, Fuge

& Söll, 2010), Rollenmodell sein (Fuge, 2013) und personenzentrierte Beratung. In der darauffolgenden Ergebnissicherung wird auch auf solche Aufgaben fokussiert, die nicht zu denen von Mentorinnen und Mentoren gehören (z.B. Tutor/inn/en-Rolle oder die Rolle eines Beraters/einer Beraterin außerhalb des universitären Kontextes). Geleitet wird dies von den Überlegungen von Christie (2014), dass, um reflektierende Lernende werden zu können, Mentees lernen müssen, Eigenverantwortung zu übernehmen. Das heißt, Mentorinnen und Mentoren müssen davon absehen, zu viele Aufgaben für ihre Mentees zu übernehmen.

Es folgt ein gemeinsames Brainstorming über die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentees, angeleitet durch Impulsfragen wie z.B. „Wie kann der Beziehungsaufbau gelingen?“ oder „Welche Beziehungsebene liegt einer Peer-Mentoring-Beziehung zu Grunde?“ (basierend auf Fuge, 2013) sowie in Einzelarbeit formulierte Erwartungen an die eigenen zukünftigen Mentees. Mit einer Präsentation des konkreten Ablaufs des Mentoring-Programms einschließlich organisatorischer Aspekte endet der erste Teil der Schulung. Diesem ersten Schulungsteil lag das Ziel zu Grunde, Mentorinnen und Mentoren Verhaltenssicherheit für ihre zukünftige Tätigkeit zu vermitteln.

Das zweite Ziel der Schulung dient der Vorbereitung für die beratende Tätigkeit im Mentoring und beginnt mit einer theoretischen Einführung in das Thema Beratung und Beratungsbeziehungen (Krause, 2003), gefolgt von einer theoretischen Darstellung eines Kompetenzprofils einer Beraterin/eines Beraters nach Gerich et al. (2014). Beratungskompetenzen für Mentorinnen und Mentoren werden hierbei definiert und somit die Themenkomplexe Mentoring und Beratung inhaltlich verknüpft. Anschließend lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den theoretischen Rahmen kennen, der als Orientierung für ihre praktische beratende Tätigkeit dienen soll: Das Menschenbild der personenzentrierten Beratung nach Rogers (1981) wird vorgestellt und die ethischen Rahmenbedingungen in Beratungskontexten erläutert. Im Rahmen der Vermittlung von Wissen zur Beratungstheorie wird auch die Gegenüberstellung von Direktivität und Nondirektivität (Bamberg, 2009) zunächst theoretisch, dann anhand praxisbezogener Beispiele vorgenommen.

### **3.2 Tag 2 der Schulung**

Der zweite Schulungstag zeichnet sich durch einen hohen Anteil praktischer Übungen aus, mit dem Ziel, Beratungskompetenzen aufzubauen. Der Konzeption von Trainings folgend (Fries & Souvignier, 2015), wird hiermit die Vermittlung prozeduralen Wissens intendiert.

Mit Fokus auf die personenzentrierte Beratung werden die drei Basisvariablen erarbeitet und zusammen mit den zunächst theoretisch erläuterten Gesprächstechniken unter Anleitung praktisch eingeübt. Der Fokus liegt hierbei auf aktivem Zuhören, einfühlen-dem Spiegeln sowie auf den reflektierenden Techniken wie Paraphrasieren, Zusammenfassen und Wiederholen (Pallasch & Kölln, 2014).

Die praktischen Übungen finden in Kleingruppen statt, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene Rollen (Berater/in, Klient/in, Beobachter/in) einnehmen



und üben. Diese Rollenspiele werden zunächst durch die Schulungsleiterin angeleitet und anschließend begleitet durch gemeinsames Reflektieren der jeweiligen Übung. Situationen aus studentischem Peer-Mentoring dienen als Übungsbeispiele für die Kleingruppenarbeit. Es werden hierbei Fallbeispiele vorgegeben, z.B. „Anna sucht Rat bei ihrem Mentor, da es ihr schwerfällt, Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen zu knüpfen. Außerdem ist sie demotiviert, da sie sich das Studium „ganz anders“ vorgestellt hat.“ Die Teilnehmenden spielen solche Situationen mit besonderem Fokus auf den Einsatz von Gesprächstechniken nach.

Abschließend folgt eine Rückkopplung zum Mentoring, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten werden, sich in ihre Mentees hineinzuversetzen, indem sie sich die Zeit ihres Studienbeginns versuchen zu vergegenwärtigen. Durch die darauffolgende Sammlung studienbezogener Themen findet zum einen eine Abgrenzung zu psychosozialer Beratung statt und zum anderen eine erneute Auseinandersetzung mit den zukünftigen Aufgaben und dem Rollenverständnis als Mentor/in. Die Schulung endet mit einer Feedback-Runde sowie der Klärung offener Fragen.

#### 4. Evaluation der Schulung

N = 20 Studierende des Lehramts, die im 3. Semester oder höher eingeschrieben sind, haben an der ersten Schulung (vor dem WS 16/17) und den Erhebungen teilgenommen, davon sind 64% weiblich und 36 % männlich. Im Anschluss an die Schulung wurden die Peer-Mentorinnen und -Mentoren gebeten, mit Hilfe einer Skala ihre Zufriedenheit mit der Schulung anzugeben. Die in Tabelle 1 aufgeführten Ergebnisse weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Schulungsinhalten hin.

Tabelle 1.

*Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zur Schulungsevaluation*

	MW	SD
Wie zufrieden waren Sie mit der Schulung insgesamt?	80.56	15.52
Ich fühle mich durch die Schulung auf meine Mentorinnen- und Mentoren -Tätigkeit gut vorbereitet.	81.67	15.05
Ich weiß nun, was meine Aufgaben als Mentor/in sein werden.	94.44	8.56
Wenn ich an meine zukünftigen Aufgaben als Mentor/in denke, fühle ich mich sicher.	87.78	10.6
Die didaktischen Methoden, die während der Schulung eingesetzt wurden, eignen sich meines Erachtens gut für eine Mentorinnen- und Mentoren -Schulung.	87.78	14.37

*Anmerkung:* Zustimmung zu Items erfasst auf einer 11-stufigen Skala von von 0 („Die Aussage trifft überhaupt nicht zu“) bis 100 („Die Aussage trifft vollständig zu“) erfasst.

Die Zufriedenheit mit der Schulung sowie mit der Programmdurchführung macht sich auch darin bemerkbar, dass etwa ein Drittel der Mentorinnen und Mentoren (35%), aus der ersten Kohorte (Wintersemester 16/17) die Mentoring-Tätigkeit in der zweiten Kohorte (Wintersemester 17/18) fortgesetzt hat.

## 5. Diskussion

Es bedarf neben anderen Faktoren einer gezielten, kompetenzorientierten Vorbereitung von angehenden Peer-Mentorinnen und -Mentoren, um ein effektives Peer-Mentoring-Programm zu konzipieren.

Das hier vorgestellte Konzept einer solchen Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren hat empirische Befunde zu den Wirkfaktoren im Mentoring als Schulungsaspekte aufgenommen. Grundlagen der klientenzentrierten Beratung und Gesprächsführungstechniken wurden als Bestandteile der Schulung integriert, um die Mentorinnen und Mentoren auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten. Die Schulung wurde bei den Teilnehmenden positiv angenommen und eingeschätzt und es konnte eines der Ziele als erreicht bestätigt werden, nämlich den zukünftigen Mentorinnen und Mentoren Verhaltenssicherheit für ihre Tätigkeit zu vermitteln.

Die hier vorliegende Konzeption räumt einen mehrfach kritisierten Schwachpunkt bisheriger Programme dieser Art aus, nämlich eine unzureichende Schulung der Mentorinnen und Mentoren und zeigt positive Effekte für studentische Mentorinnen und Mentoren auf.

Analysen wie etwa zur Wirksamkeit des Programms für Mentor/innen und Mentees werden an anderer Stelle berichtet (Perst & Thies, 2018; Perst, Uhde & Thies, 2018).

## Literaturverzeichnis

- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2011). Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie. *Die Hochschule*, 20, 131-145.
- Bamberg, E. (2009). Beratung in der Arbeits- & Organisationspsychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 207-234). Heidelberg: Springer Verlag
- Baugh, S. & Fagenson-Eland, E. (2007). Formal mentoring programs: A „poor cousin“ to informal relationships? In B. R. Ragins, K. E. Kram (Hrsg.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice* (S. 249–271). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Carvin, B. (2011). The hows and whys of group mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 43, 49–52.
- Christie, H. (2014). "It all just clicked": a longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41, 478-490.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 402-420). Heidelberg: Springer Verlag.

- Fuge, J. (2013). Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 374–398.
- Fuge, J. (2016). *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase: eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen*. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Gerholz, K.-H. (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase. Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 163–178.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T., Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention und Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 517-544). Weinheim: Beltz.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49, 497–513.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule*, 2014 (4). Hannover: DZHW.
- Hobson A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207–216.
- Jahn, R. W., Fuge, J. & Söll, M. (2010). Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger. *Das Hochschulwesen-Forum für Hochschulforschung,-praxis und-politik*, 58, 140–147.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Paderborn: Schöningh UTB.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4, 142-158.
- McManus, S. E. & Russel, J. E. (2007). Peer Mentoring Relationships. In B. R. Ragins & K.E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (S.273–298). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Öhlschlegel-Haubrock, S., Rach, J. & Wolf, J. (2014). Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 23– 35.
- Pallasch, W. & Kölln, D. (2014). *Pädagogisches Gesprächstraining* (9. Auflage) (S. 517-540). Weinheim: Beltz.

- Perst, H. & Thies, B. (2018). Beratungs- und Begleitstrukturen für Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase: Effekte eines früh platzierten Peer-Mentoring-Programms. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) in Duisburg-Essen.
- Perst, H., Uhde, G. & Thies, B. (2018). Wirksamkeit kompetenzorientierter Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium an der TU Braunschweig. Vortrag auf dem 2. Programmkongress der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" in Berlin.
- Rogers, C. R. (1981). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). München: Kindler.
- Scanlon, L. (2009). Metaphors and mentoring: constructing a mentor typology from the perspective of student mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 7, 71–81.
- Sloane, P. F. E. & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7, 96–109.
- Taylor, D., Kachur, E. K., Hofhansl, A. & Marz, R. (2014). Students as peer tutors and mentors. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 93-102.
- Terrion, J., Phillion, R. & Leonard, D. (2007). An evaluation of a university peer-mentoring training programme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5, 42-57.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimk (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst Science Publishers.